

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

日本語学習者における文法知識の習得
ーガ格をマークする「は」と「が」を事例にー

申 請 者

ゲオルギエバ・ベロニカ・トドロバ

2015 年 02 月

本研究の目的は、日本語学習者(以下、学習者とする)における文法知識の習得のプロセスを明らかにし、日本語の習得に貢献する文法知識は何かを明らかにすることである。そのために、ガ格をマークする「は」と「が」を事例に用い、理解面と運用面の両方から、「は」と「が」の習得を実証的に考察した。本研究の主張は、以下の3点である。

第1に、「文脈を伴って提示されるべき言語項目がある」ということである。現行の日本語教育では、ほとんどの言語項目が単独の文で学習者に提示されている。これに対して、本研究では、単独の文ではなく、文脈を伴って使い分けが提示された方が習得しやすい言語項目があることを、実証的な裏付けをもって示す。あわせて、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合が指導されるべきであることを主張する。現行の日本語教育では、練習問題などにおいて、複数の解答が正解とされることはほとんどなく、唯一の正解が提示されることが多い。本研究では、日本語教育において、複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全てを正解として認め、それぞれによってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであることを示す。

第2に、「文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なる」ということである。学習者が習得する文法知識には、「わかる」知識と「できる」知識の2種があるとされている(迫田 2002)。前者は文法規則の理解などのように頭で理解する知識のことであり、後者は言語を用いることができる能力のことである。現行の日本語教育では、「わかる」知識が土台となり、その後に「できる」知識が習得されると想定されている。つまり、文法知識が習得されるプロセスは、学習者がまず「わかる」知識を習得してから、練習を重ねることによって、その「わかる」知識が「できる」知識に変わるという順序で習得されると考えられているのである。しかし、本研究での主張により、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される場合があることが分かった。

第3に、「学習者が用いる言葉を、プロダクトではなくプロセスとして見ることの重要性」を主張する。現行の日本語教育では、学習者が用いる言葉の正誤から、学習者が母語話者と同じ文法知識を習得しているかを判断してきた。しかし、本研究では、学習者が用いる言葉の正誤を表層レベルのプロダクトとして見るだけでは、学習者が持っている文法知識が母語話者の文法知識に近づいているかが十分に分からないことが明らかになった。よって、表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを明らかにすることが必要であるということを主張する。それによって、「は」と「が」の使い分けの困難点、および、学習者が必要としている支援がより明らかにされると思われる。

第1章 序論

第1章では、本研究の背景と目的、研究方法、本論文の構成を述べた。

1.1 では、本研究の背景と目的を述べた。本研究では、事例に用いる言語項目として、ガ格をマークする「は」と「が」を選んだ理由は、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得を区別するには、使い分けが複雑な言語項目が適しているためである。

また、ガ格をマークする「は」と「が」は、初級から導入される言語項目ではあるが、上級まで誤用が残る習得が困難な言語項目であると指摘されている(市川 1989, 石田 1991, Yagi 1992, 井内 1995, 猪崎 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995, 八木 1996, 坂本 1998 國師 1999, 八木 2000 など)。

本研究の目的は、学習者による「は」と「が」の使い分けの習得を促すために、日本語教育において、「は」と「が」がどのように指導されるべきかを明らかにすることである。それによって、学習者における文法知識の習得のプロセスを明らかにし、日本語の習得に貢献する文法知識は何かを明らかにすることを目指した。

1.2 では、研究方法を述べた。本研究で用いた研究方法是、次の通りである。まず、「は」と「が」に関する文献を精査し、先行研究における「は」と「が」の扱われ方とその扱われ方の問題点を明らかにした。次に、文献研究で明らかになった問題点を解決するために、日本語教育では、「は」と「が」がどのように指導されるべきかを実証的に研究した。具体的には、1. 「は」と「が」の使い分けの実態を明らかにすることを目的とした使用調査、および、2. 「は」と「が」の使い分けに関する捉え方を明らかにすることを目的とした意識調査を実施し、得られたデータを量的かつ質的に分析した。そして、調査の結果によって、理解面と運用面の両方から、「は」と「が」の習得を実証的に明らかにした。

最後に、1.3 では、本論文の構成を示した。本論文は、全10章からなり、第1部「理論編」、第2部「実証編」、第3部「結論」の3つの枠組みによって構成されている。第1部「理論編」では、本研究の理論的な枠組みを提示した。第2章では、「は」と「が」に関する先行研究を概観し、「は」と「が」の扱われ方を示した。第3章では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方とその問題点を述べ、本研究の立場を示した。第4章では、先行研究における調査方法の問題点を示し、その問題点を解決するために、本研究で用いる調査方法を述べた。第5章では、本研究で明らかにする研究課題を2つ設けた。

第2部「実証編」では、本研究で実施した調査とその結果を述べた。第6章では、調査の概要を述べた。第7章では、データの例と分析方法を提示した。次に、第8章と第9章では、調

査結果を述べた。第 8 章では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 を量的かつ質的に検討し、明らかにした。また、第 9 章では、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 を量的かつ質的に検討し、明らかにした。

第 3 部「結論」では、本研究の結論を述べた。第 10 章では、「は」と「が」の事例に関する総合的考察として、日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を述べた。そして、本研究からの教育文法研究および日本語教育の実践への貢献を述べた。最後に、本研究の意義と今後の課題を示した。

第 1 部 「理論編」

第 2 章 先行研究における「は」と「が」の扱われ方

第 2 章では、「は」と「が」に関する先行研究を概観し、「は」と「が」の扱われ方を示した。

2.1 では、日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴としては、次の 2 点が挙げられる。

1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所
に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。
2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされている。

2.2 では、日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。その扱われ方の特徴としては、次の 2 点が挙げられる。

1. 同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象とした研
究が多い。
2. 「は」と「が」の使い分けに関する、学習者による文法規則の理解を図っている研究が
ある。

2.3 では、現行の日本語教育で用いられる教材を概観し、「は」と「が」がどのように扱われ
てきたかを示した。その扱われ方の特徴としては、次の 2 点が挙げられる。

1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に
「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。
2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されている。

2.4 では、先行研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

最後に、2.5 として、第 2 章のまとめを示した。

第3章 現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点

第3章では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方とその問題点について述べ、本研究の立場を示した。

3.1 では、第2章で示した日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示した。その扱われ方に関して、次の2点を明らかにした。

1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていない。
2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されている。

3.2 では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点について述べた。現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでいるため、「は」と「が」の使い分けの習得の弊害となっている可能性があると考えられる。具体的には、1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないため、学習者は「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤った認識を持つ可能性があるのではないかと考えられる。そのため、学習者は「は」と「が」が果たす談話的機能を習得することができず、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、どのように使い分けるのかを習得することができなくなる恐れがあると考えられる。また、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視され、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。しかし、「できる」知識の習得のために、「わかる」知識の習得が必要かどうかは実証的に検証されていない。さらに、学習者が上級レベルになっても、誤用が残る言語項目の場合、文法規則の理解を重視した明示的学習より暗示的学習の方がふさわしい、という Long (1991), Long and Robinson (1998), 小柳(2002)の指摘を踏まえ、「は」と「が」の使い分けに関しても、明示的学習より暗示的学習の方がふさわしい可能性があると考えられる。

3.3 では、本研究の立場を示した。本研究は、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでおり、学習者の必要に答えていない、という立場に立っている。従って、日本語教育では、学習者による「は」と「が」の習得を促すために、「は」と「が」をどのように指導すればいいかを明らかにする必要があるとする。

最後に、3.4として、第3章のまとめを示した。

第4章 先行研究における調査方法の問題点

第4章では、先行研究における調査方法の問題点を示し、その問題点を解決するために、本研究で用いる調査方法について述べた。

4.1では、先行研究における調査方法を概観し、3つの問題点を示した。

第1に、先行研究において調査対象とされた「は」と「が」の範囲に関して、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに焦点を当てて、研究することが必要であることが分かった。また、先行研究において調査対象とされた「は」と「が」の捉え方に関して、「は」と「が」をともにガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用を「は」と「が」の両方の誤用であると見なし、研究することが必要であることが明らかになった。

第2に、先行研究において対象とされた調査協力者に関して、調査協力者の母語と日本語のレベルが習得に与える影響に焦点を当てて、研究することが必要であることが分かった。

第3に、先行研究において用いられたタスクに関して、「は」と「が」の使用に見られる母語話者間の相違の実態と学習者によるその相違の習得に焦点を当てて、研究することが必要であることが分かった。また、調査協力者が「は」と「が」をどのように認識し捉えているかに焦点を当てて、研究することが必要であるということが分かった。さらに、話し言葉の日本語ではガ格が無助詞で使用されること、および、ガ格の名詞句は省略される傾向があるため、本調査では、口頭のタスクを用いた場合、「は」と「が」の使用を確保するために、タスクを工夫する必要があるということが示唆された。

4.2では、先行研究における調査方法の問題点を解決するために、本研究において用いる調査方法について3点述べた。

第1に、本研究で調査対象とする「は」と「が」の範囲は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」である。そして、本研究で調査対象とする「は」と「が」の捉え方は、「は」と「が」をガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用を「は」と「が」の両方の誤用と見なす。

第2に、調査協力者の母語が「は」と「が」の使い分けの習得に与える影響を明らかにするために、本研究で対象とする調査協力者は、主題化されたガ格の名詞句と主題化されていないガ格の名詞句が果たす統語的な役割の観点から、日本語と同じカテゴリーに分類される言語、

および、異なるカテゴリーに分類される言語の母語話者にする。また、調査協力者の日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に与える影響を明らかにするために、本研究で対象とする調査協力者は、日本語のレベルが異なる者にする。

第3に、先行研究の問題点を解決するために、本研究で用いるタスクは、調査協力者が同一箇所に「は」と「が」の両方を使用できるタスクで、「は」と「が」をどのように認識し捉えているかを明らかにすることを目的とするタスクにする。さらに、話し言葉の日本語でのガ格における無助詞の使用、および、ガ格の名詞句が省略される傾向を考慮し、「は」と「が」の使用を確保するために、本研究で用いる口頭のタスクは、無助詞の使用、および、省略が少ないタスクにする。

最後に、4.3として、第4章のまとめを示した。

第5章 研究課題

第5章では、本研究で設ける2つの研究課題を提示した。それを図1に示す。

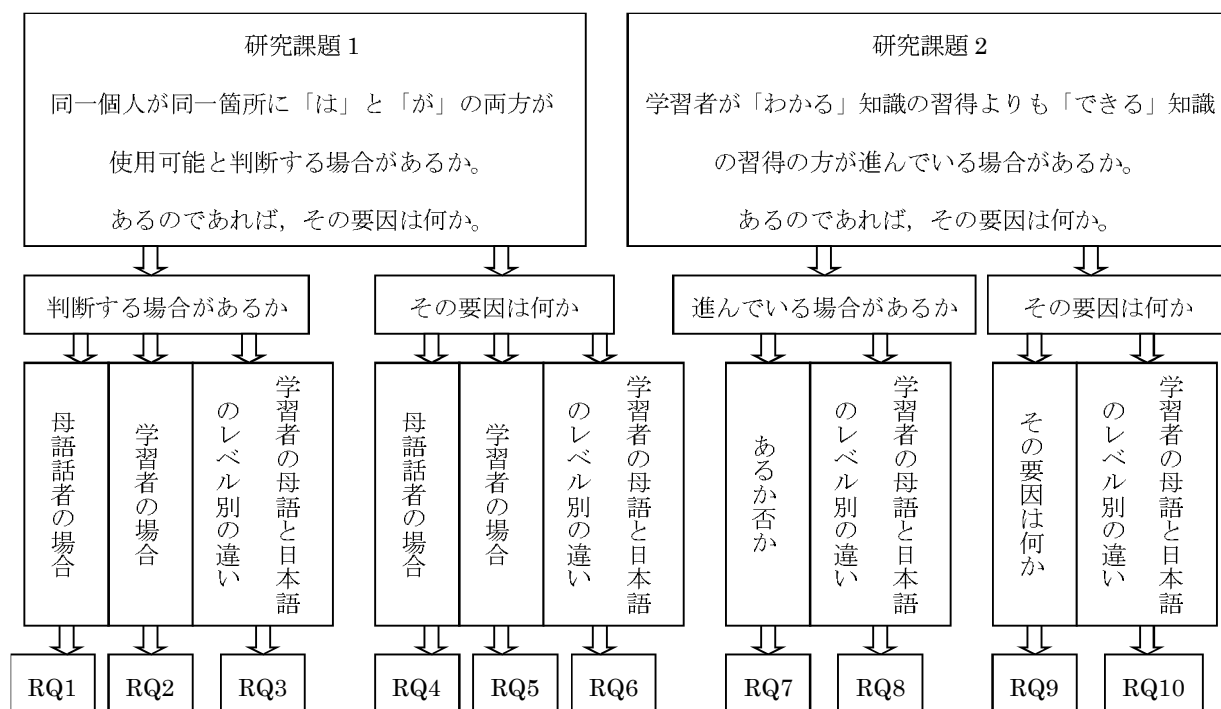


図1 本研究で設けた研究課題

5.1 では、「同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」という研究課題1を提示した。研究課題1を明らかにす

るために、RQ1～RQ6 を設けた。

RQ1 「母語話者が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」によって、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを明らかにする。

RQ2 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」によって、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合を習得しているかを明らかにする。

RQ3 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」によって、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」によって、日本語教育において、「は」と「が」はどのように指導されるべきかを明らかにする。

RQ5 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」によって、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して学習者が必要とする支援とはどのようなものかを明らかにする。

RQ6 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」によって、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

5.2 では、「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」という研究課題 2 を提示した。研究課題 2 を明らかにするために、RQ7～RQ10 を設けた。

RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」によって、日本語教育において学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があると見なされるべきかを明らかにする。

RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」によって、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」によって、日本語教育において、「わかる」知識の習得はどのように位置づけられるべきかを明らかにする。

RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」によって、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

5.3 では、本研究における研究課題の意義を示した。本研究における研究課題 1 と研究課題 2 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者による「は」と「が」の習得のプロセスを明らかにすることである。

最後に、5.4 として、第 5 章のまとめを示した。

第 2 部 「実証編」

第 6 章 調査の概要

第 6 章では、本研究で実施した調査の概要を述べた。

6.1 では、調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方を述べた。本調査において、調査対象とした言語項目は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」である。

6.2 では、調査協力者の詳細を述べた。表 1 に示す通りである。

表 1 調査協力者の詳細

母語	人数 (日本語語のレベル)
日本語	10 名 (母語)
韓国語	20 名 (初級 : 10 名, 上級 : 10 名)
中国語	20 名 (初級 : 10 名, 上級 : 10 名)
ブルガリア語	20 名 (初級 : 10 名, 上級 : 10 名)
合計	70 名

6.3 では、調査方法を述べた。本調査において、3 つのタスクを実施した。

タスク 1《口頭発話》は、調査協力者が絵本の絵に沿って、物語を語るストーリー・テリングのタスクである。《口頭発話》は、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「できる」知識の実態を明らかにし、量的に分析するために実施した。

タスク 2《空所補充》は、調査協力者が助詞を記入し、文章を完成させる空所補充のタスクである。《空所補充》は、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにし、量的に分析するために実施した。

タスク 3《理由説明》は、調査協力者が《空所補充》において空所に助詞を記入した理由を口頭で説明するタスクである。《理由説明》は、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにし、質的に分析するために実施した。

タスクの一貫性を図るために、全てのタスクにおいて、調査資料として同一の絵本を用いた。用いた絵本は“Frog, Where Are You?”という絵本である。調査資料として絵本を用いることにしたのは、調査協力者が2人の主人公の行動を描写するために、ガ格の名詞句を明示化する必要がある場面が複数あるためである。また、この絵本は、発話を促すものとして、日本語を含む30言語以上の第1言語と第2言語の習得研究で用いられている(Berman and Slobin 1994)ため、本調査でも用いることにした。

最後に、6.4として、第6章のまとめを示した。

第7章 データの例と分析方法

第7章では、本調査で得られたデータの例と分析方法を示した。

7.1ではタスク1《口頭発話》で得られた「データ1」、7.2ではタスク2《空所補充》で得られた「データ2」、7.3ではタスク3《理由説明》で得られた「データ3」、のそれぞれの例と分析方法を提示した。

最後に、7.4として、第7章のまとめを示した。

第8章 「は」と「が」の両方の使用

第8章では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1を明らかにした。そのために、母語話者と学習者のデータの中から、《空所補充》と《理由説明》で得られたデータに注目し、量的かつ質的に分析した。

8.1～8.3では、《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1～RQ3を検証した。

8.1では、母語話者による《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1「母語話者が同一箇所『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」を検証した。その結果、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが明らかになった。このことから、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが示唆された。

8.2では、母語話者と学習者による《空所補充》のデータを量的に分析し、比較することに

より、RQ2『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では統計的に有意に異なることが分かった。具体的には、学習者は、母語話者よりも有意に少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが明らかになった。このことから、「は」と「が」の両方が使用可能な場合の習得が進んでおらず、日本語教育において指導される必要があることが示唆された。

8.3 では、《空所補充》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し、比較することにより、RQ3『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能とする判断は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが母語話者よりも有意に少ないことは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないということが分かった。このことから、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要があることが示唆された。

8.4～8.6 では、《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4～RQ6を検証した。8.4 では、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」を検証した。その結果、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っているためであるということが分かった。つまり、母語話者は、談話的解釈が2通り成立可能な場合、その両方を適切なものとして認めるため、「は」と「が」の両方を使用可能と判断することが明らかになった。それで、日本語教育では、「は」と「が」の使い分けが単独の文のみで示され、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるように指導されるべきではないことが示唆された。

8.5 では、母語話者と学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し、比較することにより、RQ5『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためであるということが分かった。つまり、学習者は、母語話者と異なり、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が弱く、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強か

った。さらに、学習者は、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断しなかったことが分かった。このことから、日本語教育において、学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要がある、ということが示唆された。

8.6 では、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し、比較することにより、RQ6『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか』を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かった、ということが明らかになった。このことから、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、全ての学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要がある、ということが示唆された。

また、8.7 では、RQ1～RQ6 の 6 つについて明らかになった結果をまとめ、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 からの日本語教育への示唆を述べた。「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 から、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けが文脈を伴って示され、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されるべきである、ということが示唆された。

最後に、8.8 として、第 8 章のまとめを示した。

第 9 章 学習者が習得する知識の種類

第 9 章では、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 を明らかにした。そのために、《空所補充》、《口頭発話》、《理由説明》の 3 つのタスクにおいて得られた学習者によるデータに注目し、量的かつ質的に分析した。

9.1 と 9.2 では、「わかる」知識を要求する《空所補充》と、「できる」知識を要求する《口頭発話》のデータを量的に分析し、比較することにより、RQ7 と RQ8 を検証した。

9.1 では、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較することにより、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証した。その結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習

得の方が進んでいる場合があることが分かった。このことから、日本語教育において、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得することを支援する必要があるとは限らないことが示唆された。

9.2 では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を分析し、比較することにより、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証した。その結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることは、学習者の母語と関係があるのに対し、日本語のレベルとは関係がないということが明らかになった。このことから、日本語教育において、学習者の母語に配慮する必要があるのに対し、日本語のレベルに配慮する必要がないということが示唆された。具体的には、「主題卓越型の言語」を母語とする学習者、および、「主語卓越型の言語」を母語とする学習者は、日本語のレベルと関係なく、「は」と「が」の使い分けに関して、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが明らかになった。むしろ、これらの言語を母語とする学習者は、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識を習得することが困難である傾向にあるといえる。そのため、これらの言語を母語とする学習者の場合には、「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要があると考えられる。

9.3 と 9.4 では、「わかる」知識を要求する《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、RQ9 と RQ10 を検証した。

9.3 では、「わかる」知識を要求する《理由説明》で得られたデータを学習者別に分析することにより、RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」を検証した。その結果、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであるということが分かった。このことから、日本語教育では、単独の文中で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要があると示唆された。

9.4 では、「わかる」知識を要求する《理由説明》で得られたデータを学習者の母語と日本語のレベル別に分析し、比較することにより、RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証した。その結果、学習者の母語と日本語のレベルに関

係なく、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者は前後の言語環境に現れる言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためであることが分かった。このことから、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、単独の文中で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要があると示唆された。

また、9.5 では、RQ7～RQ10 について明らかになった結果をまとめ、習得される知識の種類に関する研究課題 2 からの日本語教育への示唆を述べた。習得される知識の種類に関する研究課題 2 から、日本語教育において、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとする必要があるとは限らないことが示唆された。つまり、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要があるということが分かった。

最後に、9.6 として、第 9 章のまとめを示した。

第 3 部 結論

第 10 章 結論

第 10 章では、「は」と「が」の事例に関する総合的考察として、日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を示した。そして、本研究からの教育文法研究および日本語教育の実践への貢献を述べた。最後に、本研究の意義、今後の課題を示した。

10.1 では、「は」と「が」の事例に関する総合的考察を述べた。本研究から、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者の必要にできていないため、「は」と「が」の習得の弊害となっていることが分かった。そして、学習者による「は」と「が」の習得を促すために、日本語教育では、1. 文脈を伴う「は」と「が」の使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されること、2. 暗示的学習が用いられることが必要である、ということが明らかになった。

10.2 では、日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を示した。本研究では、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に取り上げることにより、日本語学習者における文法知識の習得について明らかにしたことは、以下の 3 点である。

第 1 に、「日本語教育では、文脈を伴って提示されるべき言語項目がある」ということを明らかにした。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合が指導されるべきである、ということが分かった。しかし、現行の日本語教育では、ほとんどの言語項目が単独の文で学習者に提示され、練習問題などにおいて、複数の解答が正解とされることはほとんどなく、唯一

の正解が提示されていることが多い。これに対して、本研究では、日本語教育において、文脈を伴って使い分けが提示された方が習得しやすい言語項目があることを明らかにした。また、複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全てを正解として認め、それぞれの使用によってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきである、ということを示した。

第2に、「文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なる」ことを明らかにした。しかし、現行の日本語教育では、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。つまり、文法知識が習得されるプロセスは、学習者がまず「わかる」知識を習得してから、練習を重ねることによって、その「わかる」知識が「できる」知識に変わるという順序で習得されると考えられているのである。本研究では、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目があることを示した。

第3に、「学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスとして見ることの重要性」を明らかにした。現行の日本語教育では、言葉の正誤から、学習者が母語話者と同じ文法知識を習得しているかを判断してきた。しかし、本研究から、学習者が用いる言葉の正誤を表層レベルのプロダクトとして見るだけでは、学習者が持っている文法知識が母語話者の文法知識に近づいているかが十分に分からない、ということが明らかになった。表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを明らかにする必要がある、ということが示された。それによって、「は」と「が」の使い分けの困難点、および、学習者が必要としている支援がより明らかにされるということが分かった。

10.3 では、本研究が教育文法研究にどのように貢献するかを述べた。本研究から、教育文法研究に関して、以下の3点が示唆された。第1に、教育文法研究では、使い分けが単独の文で提示された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って提示された方がよい言語項目なのかを調べ、明らかにすることが重要であるということが分かった。また、実際の言語使用を研究し、同一箇所複数の言語項目が使用可能であるかどうか、および、複数の言語項目が使用可能な場合には、それぞれの使用によって伝わるニュアンスを研究し、明らかにすることが重要であるということが示唆された。第2に、教育文法研究では、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目かどうかを調べ、明らかにすべきであるということが分かった。第3に、教育文法研究では、学習者の中間言語を研究する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを研究し、明らかにすることが重要であるというこ

とが明らかになった。

10.4 では、本研究が日本語教育の実践にどのように貢献するかを述べた。本研究では、「は」と「が」の事例から、以下の2点を明らかにした。第1に、文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されるべきであることが明らかになった。第2に、「は」と「が」に関して、「分かる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識の習得を促す暗示的学習を用いることがふさわしいことが明らかになった。

例えば、筆者の母国であるブルガリアにおける日本語教育の現場の場合、教室で行われる活動として、次のようなものが可能と考えられる。学習者のニーズに合った様々なジャンルの文章や会話、あるいは、学習者自身が作成した文章や会話を題材とし、学習者には、「は」と「が」の使用に多く出会わせることにより、「は」と「が」の使い分けについてインプットを与える。次に、談話の展開の軸となる人物と出来事が描写される視点について、ディスカッションを行い、学習者には、談話の展開や視点の置き方と「は」と「が」の使用との関連について考えさせ、話し合わせる。このことにより、学習者に、「は」でマークされる主題化されたガ格の名詞句と、「が」でマークされる主題化されていないガ格の名詞句が談話で果たす役割を暗示的に気づかせる。

また、複数の母語話者を対象に、様々なジャンルの文章や会話における「は」と「が」の使用実態に関する調査を行った上で、「は」と「が」の両方が使用可能な場合を含んでいる、実際の「は」と「が」の使用に基づいた教材を作成する。そして、その教材を用い、「は」と「が」の使用に母語話者間に相違が見られることを学習者に示す。次に、練習として、似たような文章や会話を用い、「は」と「が」の使用に母語話者間に相違が見られたかどうかを学習者に考えさせ、学習者が、相違が見られると思った箇所と相違が見られないと思った箇所、および、実際に相違が見られた箇所と相違が見られなかった箇所を比較する。そして、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断される場合と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合の違いについて考えさせ、話し合わせる活動を行う。さらに、学習者には、同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合、「は」が使用された際、伝わる談話的解釈と、「が」が使用された際、伝わる談話的解釈の違いについて、学習者に考えさせ、話し合わせる活動を行う。

最後に、意味の伝達に焦点を置く活動を用い、学習者が談話的文脈の中で「は」と「が」を自然に使用することにより、学習者にアウトプットをさせる。そして、学習者が使用した「は」と「が」に誤用があった際、その誤用に関して、教師が反復要求やリキャストなどでフィード

バックを与え、暗示的に誤用訂正を行うことにより、学習者に「は」と「が」の使い分けを気づかせる。以上のような暗示的な活動を通して、学習者が「は」と「が」の使い分けに関して、明示的に与えられた「わかる」知識の習得を経ずに、直接、暗示的な「できる」知識を習得することを目指す。また、学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における「は」と「が」の使い分けを習得することを目指す。さらに、この活動は、学習者の母語、日本語のレベル、教育現場が日本国内か国外かと関係なく、普遍的に用いることができる活動であると思われる。

以上より、「は」と「が」の事例に限らず、文法知識の習得に関して、以下の3点が示された。第1に、日本語教育の実践では、単独の文で指導された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って指導された方がよい言語項目なのかにより、教え方を工夫すべきであるということが分かった。つまり、全ての言語項目を同様に指導せずに、その言語項目に適した教え方が用いられるべきであるということが示唆された。さらに、複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全てを正解として認め、それぞれの使用によってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであるということが分かった。つまり、練習問題などにおいて、複数の解答を正しいと認め、正解を1つに限らないということが重要であることが分かった。第2に、日本語教育の実践では、「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識が習得される言語項目なのか、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目なのかにより、教え方を工夫すべきであることが分かった。従って、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目の場合、学習時間を文法規則の理解など「わかる」知識の習得に当てずに、「できる」知識が習得される活動に当てた方がいいということが示唆された。第3に、学習者が必要としている支援を判断する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを考慮することが重要であるということが明らかになった。従って、学習者が言語項目をどのように認識し捉えているかについて話し合う活動に学習時間を当てた方がいいということが示唆された。

10.5 では、本研究の意義を述べた。以上で示した通りである。

最後に、10.6 では、今後の課題を述べた。上記で述べたことに基づく「は」と「が」の使い分けに関する教材を作成すること、および、この教材を用い、暗示的学習に基づく「は」と「が」の習得を促す実践をブルガリアで行うことを今後の課題としたい。さらに、本研究では、「わかる」知識に焦点を当てて、分析を行っているため、「は」と「が」の使い分けに関する「わ

かる」知識のデータを確保することを優先し、ベースラインデータとして日本語教育を専攻している者のみを対象に調査を行った。日本語教育を専攻している者だけではなく、一般の母語話者を対象に調査を行い、「は」と「が」の使い分けの実態をより多面的に調べることを今後の課題としたい。

また、本研究で明らかにした文法知識の習得のプロセスは、「は」と「が」に限らず、ほかの言語項目も同様であると思われる。例えば、授受表現などのように、話者の視点によって使い分けが決まる言語項目の場合、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されると、使い分けがより習得されやすいのではないかとと思われる。また、「に」と「へ」などのように、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合には、それぞれの使用によって伝わるニュアンスが指導されると、使い分けがより習得されやすいのではないかとと思われる。そして、「～と」、「～ば」、「～たら」などのように、使い分けが複雑な言語項目の場合、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される可能性が高いのではないかとと思われる。文法知識の習得のプロセスが「は」と「が」の習得と同様の言語項目は何かを研究し、明らかにすることを今後の課題としたい。